

# CULTURA E PRÁTICAS ESCOLARES: A ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA COMO OBJETO DE PESQUISA

## *School culture and practices: the Brazilian public school as a research subject*

Diana GONÇALVES VIDAL  
*Universidade de São Paulo*

Fecha de aceptación de originales: noviembre de 2006  
Biblid. [0212-0267 (2006) 25; 153-171]

RESUMO: O artigo apresenta algumas discussões realizadas no âmbito de um programa de pesquisa desenvolvido, sob minha coordenação, pelo Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisa em História da Educação (NIEPHE-USP), nos últimos 10 anos a respeito da cultura escolar brasileira, com particular interesse pelas práticas escolares. Para abordá-lo, exploro, inicialmente, a relação entre cultura e escola, interrogando-me acerca da cultura escolar, das possibilidades que oferece à pesquisa em educação e dos desafios que provoca. A seguir, abordo as problemáticas teórico-metodológicas associadas a um estudo que se debruce sobre as práticas escolares. Por fim, discorro sobre a escola pública brasileira, tomando como objeto de investigação os métodos de ensino na primeira metade do século XIX.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura escolar, práticas escolares, escola pública, educação brasileira, métodos de ensino.

ABSTRACT: This paper aims at presenting some studies developed by the *Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação* —NIEPHE— (Interdisciplinary Center of Studies and Researches in History of Education), under my coordination, in the past 10 years, regarding the Brazilian school culture, mainly the school practices. Therefore, it is organized in three sections. In the first, it explores the relation between culture and school, questioning the school culture concept, the possibilities that it offers to the research in education field and the challenges that it provokes. This is followed by the presentation of the some considerations about taking the school practices as a subject of research. It states the importance of understanding the school practices in their social and historical relationships. The closing section problematizes the educational methods used in the first half of nineteenth century by Brazilian public school.

KEY WORDS: School culture, school practices, public school, Brazilian education, methods of education.

A INVESTIGAÇÃO ACERCA DA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA, tomando como foco as práticas escolares, tem se constituído em meu interesse desde 1991. Particularmente, tenho procurado atentar para o funcionamento interno da instituição escolar, buscando compreender como professores e alunos inventam seu cotidiano, constroem seus fazeres e elaboram suas vivências.

A temática emergiu, inicialmente, no estudo sobre a constituição de uma nova cultura profissional docente nos anos 1930, a partir da criação da primeira instituição brasileira de formação para o magistério em nível superior, na cidade do Rio de Janeiro, à época capital da República. Tomando o modelo dos Teachers' Colleges norte-americanos e elegendo a biblioteca como núcleo central da formação docente, o Instituto de Educação não apenas incentivou professores a elaborarem manuais escolares, divulgando sua experiência de magistério, como instituiu para os alunos a frequência obrigatória à biblioteca, prescrevendo modos adequados de ler e de selecionar livros. Constituiu um repertório de leituras pedagógicas insistentemente referenciadas nas décadas seguintes, base para a discussão acerca do educativo no Brasil até os anos 1970<sup>1</sup>.

O exercício me fez apanhar um movimento semelhante para o ensino primário no mesmo período. O debate sobre os bons hábitos de leitura envolvia, na década de 1930, não apenas a definição do que deveria ser lido, como também a normatização do livro (aspectos formais e de conteúdo), das formas de ler (leitura inteligente) e da higiene da leitura (leitura silenciosa). As prescrições visavam ampliar a capacidade de leitura das crianças, adaptando-as às necessidades de velocidade da sociedade moderna; bem como fornecer-lhe critérios de escolha do que ler, diante da profusão da oferta de impressos. De maneira simétrica, pretendia-se definir a boa escrita, constituída no entrelaçamento da objetividade à racionalidade. Escrever clara e concisamente eram os primados a atingir na redação de bons textos, de acordo com os preceitos da época.

Tanto para um quanto para outro caso, foi possível identificar ações de resistência dos sujeitos educacionais ao arsenal prescritivo, manifestas em prática de leituras furtivas, narradas em entrevistas; queixas de professores quanto ao comportamento de alunos, registradas em relatórios; imagens de pequenas subversões, flagradas em instantâneos fotográficos; além de marcas das intervenções individuais, inscritas nas páginas dos cadernos, nas margens dos livros ou na proposição de exercícios escolares. Como na efetuação de um jogo, normas e lances criativos e audazes perpetrados por jogadores se entrelaçavam na constituição do cotidiano da instituição. E se revelavam no momento em que os dispositivos pedagógicos eram colocados em funcionamento, por meio do uso dos materiais escolares. As práticas escolares se evidenciavam, assim, na relação concreta entre os sujeitos e a materialidade da escola, compreendida no amplo espectro dos espaços, tempos, objetos, mobiliário e equipamento escolar<sup>2</sup>.

Paulatinamente, fui alargando a investigação para as décadas finais do século XIX no Brasil e estabelecendo comparações com outros países como Argentina e

<sup>1</sup> VIDAL, D. G.: *O exercício disciplinado do olhar: livros leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)*, Bragança Paulista, EDUSF, 2001.

<sup>2</sup> VIDAL, D. G.: «Práticas de leitura na escola brasileira dos anos 1920-1930», in FARIA FILHO *et al.* (orgs.): *Modos de ler, formas de escrever*, Belo Horizonte, Autêntica, 1998, pp. 87-116.

França. A constituição do Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação (NIEPHE), em 1996, permitiu ampliar o leque da pesquisa com a incorporação de investigadores em nível de iniciação científica, mestrado e doutorado, explorando diferentes matizes das práticas disseminadas no interior das escolas públicas, com atenção à distribuição material, à difusão de métodos e às relações que a escola estabeleceu com a cidade e sua população.

O investimento do grupo deu-se em duas direções: a) na mobilização de um arsenal teórico que permitisse pensar as ligações entre a escola pública e a sociedade, mas também o funcionamento interno da instituição, consubstanciado não apenas nos fazeres das aulas, mas nas vivências do pátio, nas escolhas da administração escolar e em tudo que conformasse estrategicamente a ação dos sujeitos, sem negar os espaços de resistência, nem sempre conscientes por eles ensaiados; e b) no levantamento de fontes primárias, como legislação, imprensa pedagógica, fotografias, correspondência, produção bibliográfica, materiais escolares, plantas arquitetônicas, entre outros, que viabilizassem os estudos.

O exercício da investigação compartilhada propiciou tanto a elaboração e socialização de trabalhos acadêmicos, quanto a publicação de documentos (em excertos e na íntegra) em suporte papel ou digital. Os debates que este programa de pesquisa vem suscitando são o cerne deste artigo. Eles acenam para a dupla dimensão das práticas escolares: práticas culturais encenadas no interior de instituições escolares. Para abordá-lo, pretendo, inicialmente, explorar a relação entre cultura e escola, interrogando-me acerca da cultura escolar, das possibilidades que oferece à pesquisa em educação e dos desafios que provoca. A seguir, desejo desfolhar as problemáticas teórico-metodológicas associadas a um estudo que se debruce sobre as práticas escolares. Por fim, almejo discorrer sobre a escola pública brasileira, tomando como objeto de investigação os métodos de ensino na primeira metade do século XIX.

## 1. A cultura escolar: regulação e mudança

Palavra-armadilha, como diria Edgar Morin<sup>3</sup>, ou palavra-polissêmica, como queria Peter Burke<sup>4</sup>, a cultura tem invadido o campo dos estudos nas Ciências Humanas, particularmente nas últimas décadas, propiciando uma riqueza renovada na análise da relação dos sujeitos sociais com seu tempo histórico. Simultaneamente, tem suscitado aos pesquisadores a indagação acerca dos limites da inteligibilidade construída por uma categoria, às vezes, demasiadamente fluida. Ora concebida em contraste à natureza ou à civilização; ora percebida como própria da expressão humana (fato intelectual, artístico ou religioso); ora tomada na acepção ampla de modo de vida; ora, por fim, compreendida como sistema de significações, a cultura adquire sob a pena de sociólogos, antropólogos e historiadores convergência apenas na afirmação de seu caráter dinâmico, historicamente constituído, e constantemente objeto de disputa. É no que comporta de tensão e conflito que ela

<sup>3</sup> MORIN, Edgar: A cultura. *Cultura de massas no século XX*, Rio de Janeiro, Forense-Universitária, 2003, p. 75.

<sup>4</sup> BURKE, Peter: *Variiedades de história cultural*, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2000, p. 13.

se abre à leitura das mudanças sociais. Ao mesmo tempo, é no que acolhe de regulação que ela permite a análise da homogeneização, ainda que provisória, da sociedade.

Se o uso da categoria implica no diálogo interdisciplinar, estimulando historiadores, sociólogos, antropólogos e educadores à frequência de textos variados e ao estabelecimento de parcerias, aviva continuamente a sensação de que, imersos em um universo cultural, os pesquisadores são, eles também, objeto e sujeito da análise. O procedimento implica o alerta renovado sobre as práticas acadêmicas de produção de conhecimento, na esteira do que De Certeau<sup>5</sup> denominou de operação historiográfica, Bourdieu<sup>6</sup> considerou como campo científico e suas propriedades, e Ricoeur<sup>7</sup> enfatizou pelo recurso ao neologismo representância.

Nascidos, em parte, como oposição à interpretação estruturalista, os estudos culturais foram impulsionados pelo reconhecimento da porção inconsciente e resistente da ação humana e colocaram sob suspeita as grades conceituais que aprisionavam os sujeitos nas determinações de classe. Era pelo privilégio ao entendimento do trato entre classes e da apropriação efetuada pelos diversos grupos sociais dos produtos culturais em circulação na sociedade que se encontravam chaves à compreensão das inovações, percebidas sem deslocar de foco as continuidades.

A perspectiva, além de recusar as divisões sociais tomadas a priori, dispunha-se a observar as relações de dependência entre os mundos. Ao reencontrar nos processos de trocas, meios de construção de identidades desenhava a experiência simbólica em tessitura à experiência com a materialidade. Nesse percurso, cultura intelectual e material entraram em conexão, o que oportunizou rever a divisão produção e consumo, considerada na tradição marxista pelo signo da alienação. Ao mesmo tempo, impôs conhecer a vertente cognitiva do processo de consumo, compreendendo as maneiras de organizar, classificar, contar e administrar como exercidas em todos os níveis da realidade, como afirmou Daniel Roche<sup>8</sup> asseverando: «a cultura é uma produção que se consome ao produzir-se».

A virada antropológica permitiu colocar a ação dos sujeitos no centro da problemática de investigação. Nos termos de E. P. Thompson<sup>9</sup>, ela emergiu sob a nomenclatura de «experiência», conceito por meio do qual tornava possível reexaminar costumes, regras visíveis e invisíveis de regulação social, formas simbólicas de dominação e resistência, leis, instituições, ideologias, entre outros, dentro de uma perspectiva marxista (ou marxiana), com atenção à porção nem sempre consciente da atuação dos sujeitos. Gerada pela vida material e estruturada em termos de classe, a experiência expressava a vontade social. Não era, portanto, jamais concebida na sua dimensão individual.

Na lição de De Certeau<sup>10</sup>, despontou sob a designação de «artes de fazer com» ou «práticas». Traduzia a recusa do autor em perceber a cultura popular como ingênua, espontânea e infantil, e o povo como passivo e disciplinado. As duas

<sup>5</sup> DE CERTEAU, Michel: *A escrita da história*, Rio de Janeiro, Forense-Universitária, 1982.

<sup>6</sup> BOURDIEU, P.: *Razões práticas: sobre a teoria da ação*, Campinas, Papirus, 1996.

<sup>7</sup> RICOEUR, Paul: «L'écriture de l'histoire et la représentation du passé», *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 55e. année, nr. 4 (juil. août 2000), pp. 731-749.

<sup>8</sup> ROCHE, Daniel: «Uma declinação das luzes», in RIOUX, Jean-Pierre e SIRINELLI, Jean-François: *Para uma história cultural*, Lisboa, Editorial Estampa, 1998, pp. 25-50 (pp. 49-50).

<sup>9</sup> THOMPSON, E. P.: *A miséria da teoria*, Rio de Janeiro, Zahar editores, 1981, p. 188.

<sup>10</sup> DE CERTEAU, Michel: *A invenção do cotidiano*, Petrópolis, Vozes, 1994, p. 93.

categorias, por serem históricas, guardavam as marcas da dominação de classe e veiculavam preconceitos etnocêntricos, afirmava De Certeau. Era preciso, assim, distinguir uma sucessão de atos de resistência e de transformação, nem sempre conscientes, que reinventavam os usos dos bens culturais e constituíam, como repertório, o léxico das práticas sociais.

A preocupação com a ação dos sujeitos sociais, sua experiência ou prática, atingiu de forma contundente as investigações no campo educacional. Não apenas colocou professores e alunos no âmago das análises sobre a escola e a escolarização, ampliando o leque das abordagens pela consideração às escolhas nem sempre conscientes que realizaram. Mas, principalmente, propiciou rever o binômio escola-cultura sob outro prisma que o da transmissão cultural, acompanhando as mudanças epistemológicas abertas com os estudos culturais. Sob esta nova perspectiva analítica, a escola precisou ser invadida, perscrutada na internalidade dos processos que construía, interrogada nos modos como traduzia as demandas sociais em ações escolares e nas formas como organizava, classificava, contabilizava e administrava seu cotidiano.

A cultura deixou de ser apenas um fato externo à instituição, algo com o qual lidava no desempenho de suas funções sociais; e passou a ser também um objeto interno, cujo escrutínio permitia compreender a escolarização como a negociação possível entre os interesses dos diferentes grupos sociais, a lógica do funcionamento institucional e a pragmática das ações dos sujeitos educacionais. O surgimento da categoria cultura escolar ofereceu visibilidade a estas operações, pela sensibilização para a análise do conjunto de normas e práticas vigentes na instituição, como propõe Dominique Julia<sup>11</sup>; pela atenção à produção de corporeidades, por meio da frequência a espaços e tempos escolares, como destaca Antonio Vinão Frago<sup>12</sup>; pelo reconhecimento da existência de culturas da escola, nomeadamente empírico-prática dos docentes, normativa da administração e científica da universidade, como alerta Agustín Escolano Benito<sup>13</sup>; pelo destaque à capacidade da escola em produzir uma cultura específica, singular e original, como assevera André Chervel<sup>14</sup>; ou, ainda, pela possibilidade de perceber que culturas de diversos grupos sociais convivem no interior da escola, com lembra Zeila Demartini<sup>15</sup>.

As várias formas de abordagem colocam em relevo a singularidade da cultura escolar, incitando a análises que levem em consideração as experiências de ensino e aprendizagem, de convívio e socialização, de regulação e subversão, de classificação e hierarquização ali ensaiadas. Incitam, ainda, a perceber os desdobramentos sociais e políticos do progressivo processo de institucionalização da escola,

<sup>11</sup> JULIA, Dominique: «A cultura escolar como objeto histórico», *Revista Brasileira de História da Educação*, nr. 1 (2001), pp. 9-44.

<sup>12</sup> VIÑAO FRAGO, Antonio: «Historia de la educación e historia cultural», *Revista Brasileira de Educação*, nr. 0 (set. dez. 1995), pp. 63-82.

<sup>13</sup> ESCOLANO BENITO, Agustín: «Las culturas escolares em Espana em la perspectiva histórica», in FERREIRA, António G.: *Escolas, culturas e identidades*, Coimbra, Sociedade Portuguesa de ciências da Educação/Fundação Calouste Gulbenkian, vol. 1, 2004.

<sup>14</sup> CHERVEL, A.: «História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa», *Teoria & Educação* (2) (1990), pp. 177-229.

<sup>15</sup> DEMARTINI, Zeila: «Culturas escolares: algumas questões para a História da Educação», in FERREIRA, António G.: *Escolas, culturas e identidades*, Coimbra, Sociedade Portuguesa de ciências da Educação/Fundação Calouste Gulbenkian, vol. 1, 2004.

ampliando o acesso e a permanência de alunos e professores no seu interior. Suscitam, por fim, o reconhecimento de que aos diferentes níveis e modalidades de ensino correspondem culturas escolares distintas, havendo assim uma cultura escolar primária, secundária, profissional, entre outras.

A perspectiva nos remete a considerar a escola não apenas como porto de chegada das inovações pedagógicas e das normas legais ou reformas, exercendo a função apenas a transmissão cultural, mas como local de constante negociação entre o imposto e o praticado e, mesmo, de criação de saberes e fazeres que retornam à sociedade sejam como práticas culturais, sejam como problemas que exigem regulação no âmbito educativo. No primeiro caso, não se podem minimizar os efeitos imprevistos que a instituição escolar produz por sua própria existência sobre a sociedade e a cultura, como nos alerta Chervel<sup>16</sup>. No segundo, não se podem desprezar as interações entre política educacional e a atuação dos sujeitos escolares, tanto no que «traduzem» as decisões políticas em ações institucionais, quanto no que «transformam» problemas enfrentados pela instituição em questões debatidas publicamente e submetidas ao trabalho de elaboração política, como ressaltam Chapoulie e Briand<sup>17</sup>.

Nesse sentido, a compreensão dos mecanismos que foram sendo gestados na produção da escola pública primária no Brasil, na relação com as dinâmicas culturais e políticas da sociedade brasileira, envolve considerar as maneiras como os sujeitos colocaram em funcionamento os dispositivos da escola e da cultura e criaram modos de ver o mundo, de conhecer a realidade e vivenciá-la. Este é o objeto do terceiro item. Antes, porém, gostaria de tecer alguns comentários acerca da investigação sobre práticas escolares.

## 2. As práticas escolares como problema de pesquisa

Tomar as práticas escolares como problema de pesquisa requer alguns cuidados que aqui vou enunciar sob forma de precauções. Inicialmente, é preciso ter em conta que as práticas escolares constituem-se como práticas culturais. Ou seja, apresentam modos de estar no mundo, de compreender a realidade e de estabelecer sentido, partilhados social e historicamente. Isto implica dizer que as práticas não são jamais individuais, a despeito de serem ativadas individualmente por cada sujeito. Mas também significa dizer que elas se exercitam em culturas específicas, o que nos faz interrogar não apenas acerca das relações históricas nas quais se produzem, mas das circunstâncias escolares e educacionais em que foram geradas.

Em segundo lugar, é necessário considerar que a característica mesma das práticas é ser praticada. Ou seja, as práticas produzem-se como um ato, como uma operação, o que nem sempre lhes permite legar registros à história. Um livro, por exemplo, é o resultado de uma prática de escrita, em geral tornada invisível. Representa a formalização final de um processo de reelaboração do ato de escrever, para o qual não apenas o autor ativou os repertórios (lingüísticos, estéticos, sociais) de

<sup>16</sup> CHERVEL, A.: *La culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Belin, 1998, p. 181.

<sup>17</sup> CHAPOULIE, Jean-Michel e BRIAND, Jean Pierre: «A instituição escolar e a escolarização. Uma visão de conjunto», *Educação e sociedade*, ano XV, nr. 47 (abril de 1994), pp. 11-60 (p. 28).

que disponha, como construiu usos desses repertórios figurados em texto. Nesse sentido, somos instigados a indagar sobre a necessária distinção epistemológica entre práticas e prescrição de práticas e sobre as possibilidades de investigar práticas escolares pretéritas.

Conceber que as práticas se produzem nas relações que os sujeitos estabelecem com o mundo em sua materialidade e se revelam nos usos dados ao conjunto de objetos culturais com os quais convivem nas diferentes situações de poder, como indica Michel de Certeau<sup>18</sup>, parece promissor. A análise das práticas compele, assim, à atenção para com a alteridade, reconhecendo no passado uma singularidade, constituída por aproximação e contraste ao presente. No caso das práticas escolares, suscita inquirir acerca das especificidades históricas das regras de utilização dos materiais escolares, recusando anacronismos induzidos pela apropriação contemporânea desses objetos. O procedimento implica no estudo das características formais dos materiais escolares e na consideração acerca desses aspectos específicos no desenho da formalidade das práticas, tendo cuidado para não inferir práticas pretéritas de práticas atuais. Este é o risco que se corre especialmente quando se abordam as relações escolares. A suposição de uma perenidade dos fazeres escolares pode levar o pesquisador a não se indagar sobre suas singularidades históricas e acreditar estar falando do ontem, quando apenas se remete ao hoje. É preciso suspeitar, como alerta Anne-Marie Chartier<sup>19</sup>, da aparente homogeneidade das práticas escolares.

Ainda, uma quarta precaução poderia ser enunciada, que toma a análise das práticas a partir dos processos de hibridação cultural que propiciam. O importante aqui é destacar que as práticas culturais não são jamais puras, mas sempre fruto de mestiçagens, constituídas como meio dos sujeitos se situarem frente à heterogeneidade de bens e mensagens de que dispõem nos circuitos culturais e como forma de afirmação de suas identidades sociais (ainda que provisórias). Compreender, como Nestor Canclini<sup>20</sup>, que é no interior dos ciclos de hibridação que ocorre a passagem de uma cultura a outra ou, como diria ele, de uma prática discreta (prática cultural não hegemônica) a uma prática híbrida (prática cultural hegemônica), parece oferecer subsídios ao estudo das práticas culturais e escolares.

Inicialmente porque ressalta a produtividade e o caráter inovador das misturas interculturais, destacando que a hibridação surge da criatividade individual e coletiva na reconversão de um patrimônio cultural. O procedimento, por exemplo, confere positividade às maneiras como os sujeitos escolares se apropriam das reformas educativas, deslocando a análise da crítica ao caráter «incompleto» ou «contraditório» destas apropriações para o entendimento das razões que as propiciaram. Em seguida, porque convida a perscrutar as diversas culturas que convivem no interior da escola, como as culturas familiares, infantis, docentes, administrativas, percebendo-as não como isoladas ou puras, mas como mestiças; ao mesmo tempo, reconhecendo a escola como um lugar de fronteira cultural, de zona de contato, e a cultura escolar como uma cultura híbrida. Em terceiro lugar, porque

<sup>18</sup> DE CERTEAU, Michel: «Teoria e método no estudo das práticas cotidianas», in SZMRECSANYI, Maria Irene: *Cotidiano, cultura e planejamento urbano*. Anais do Encontro, São Paulo, FAU/USP, 1985, pp. 3-19.

<sup>19</sup> CHARTIER, Anne-Marie: «“Fazer” ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação», *Educação e pesquisa*, São Paulo, volume 26, nr. 02 (jul. dez. 2000), pp. 157-168.

<sup>20</sup> CANCLINI, Nestor: *Culturas híbridas*, São Paulo, Edusp, 2003.

propicia interrogar os modos como os sujeitos escolares produzem as mestiçagens na ativação de uma prática docente ou discente. No caso dos professores, por exemplo, conduz não apenas ao questionamento sobre como os docentes se apropriam de modelos culturais que circulam nas escolas de formação, nas associações de classe, no corpo da legislação, na experiência de magistério, na sua própria frequência como alunos à escola primária, nas trocas familiares, entre outras; mas, também, inquirir como estas práticas discretas se combinam a outras práticas discretas compondo novas práticas culturais no interior de ciclos de hibridação continuamente reinventados na produção da experiência docente.

Por fim, há uma última precaução a considerar, que se entrelaça às preocupações anunciadas anteriormente: o problema das fontes. Apesar de concordar com Dominique Julia<sup>21</sup> em que não se deve exagerar a falta de documentos sobre o funcionamento interno da escola depositados em arquivos públicos, e em que o historiador é capaz de fazer flecha com qualquer madeira; de reconhecer que pesquisas, como a de Chervel<sup>22</sup> sobre a ortografia na França, foram efetuadas com o concurso da sorte — o fato de um inspetor escolar ter a mania de anexar nos relatórios administrativos os ditados efetuados —; de apoiar as manifestações de Catani e Sousa<sup>23</sup> sobre a proficuidade das revistas pedagógicas; e de compatilhar com Escolano Benito<sup>24</sup> a crença na importância dos manuais pedagógicos para o estudo da cultura escolar; é forçoso realçar que a preservação de exercícios, cadernos, provas escolares, diários de classe, cartazes, quadros, entre outros, pode aumentar a compreensão das práticas escolares.

Tomados em sua materialidade, esses objetos não apenas favorecem a percepção dos conteúdos ensinados, a partir de uma análise dos enunciados e das respostas, mas sobretudo suscitam o entendimento do conjunto de fazeres ativados no interior da escola, tendo sempre como precaução o alerta de De Certeau<sup>25</sup> de que não se podem deduzir os usos dos objetos. Assume destaque, por exemplo, a maneira como o espaço gráfico da página de exercício, do caderno<sup>26</sup> ou da prova foi organizado, utilizando-se de fórmulas indicativas de início ou encerramento de atividades ou dia letivo, definindo uma hierarquia de saberes, solicitando registro de informações que visam à identificação, como data, nome do aluno e da instituição escolar, apartando o espaço de escrita do aluno e do professor pelo recurso a margens, remetendo a diferentes habilidades ou usos, como papel com e sem pauta, entre muitos outros. Mas também emergem como importantes os modos como os espaços foram sendo preenchidos pelos alunos, na apropriação que fizeram das estratégias inscritas nas páginas.

Podem constituir significativos indícios das práticas escolares as dimensões físicas dos vários suportes da escrita escolar, como quadro-negros, ardósias ou

<sup>21</sup> JULIA, Dominique: *op. cit.*

<sup>22</sup> CHERVEL, A.: *op. cit.*

<sup>23</sup> CATANI, D. e SOUSA, C.: «A imprensa periódica educacional e as fontes para a história da cultura escolar brasileira», *Revista do IEB*, São Paulo, nr. 37 (1994), pp. 177-183.

<sup>24</sup> ESCOLANO BENITO, Agustín: «La renovación de la manualística escolar em la España de entresiglos», *Cultura. Revista de História e Teoria das Idéias*, vol. XIII (2000/2001), IIa. Série, pp. 171-188.

<sup>25</sup> DE CERTEAU, Michel: *A invenção do cotidiano*, Petrópolis, Vozes, 1994.

<sup>26</sup> Um instigante estudo sobre os cadernos escolares como objeto e fonte de pesquisa foi realizado por Silvina Gvirtz: GVIRTZ, Silvina: *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase. Argentina 1930-1970*, Buenos Aires, Eudeba/Universidad de Buenos Aires, 1999.



lousas individuais, cadernos, trabalhos escolares, cartazes, faixas, barras, quadros, bem como a associação do papel a outros materiais, como tecido, plástico e sucata. Ganha relevância a remissão aos vários objetos de escrita, como giz, lápis, caneta, giz de cera, lápis de cor, canetas coloridas, bem como um estudo sobre as diversas materialidades que assumiram ao longo da história da escolarização. Adquirem realce os usos, os modos como os sujeitos lidaram com os materiais que foram distribuídos e/ou impostos a eles, perceptíveis nos vestígios do tempo por vezes inscritos nos espaços estratégicos do poder.

Esses objetos e muitos outros, individuais e coletivos, necessários ao funcionamento da aula, trazem as marcas da modelação das práticas escolares, quando observados na sua regularidade. Mas portam índices das subversões cotidianas a esse arsenal modelar, quando percebidos em sua diferença, possibilitando localizar traços tanto de como os usuários operavam inventivamente com a profusão material da escola quanto das mudanças, às vezes imperceptíveis, que impetraram nas práticas escolares. O concurso de outras fontes — sempre analisadas a partir das especificidades da linguagem que utilizam e tendo em conta as condições de produção documental, o que provoca o necessário exercício da crítica —, como fotografia, autobiografias, história oral e de vida, para citar algumas delas, pode, ainda, aumentar a compreensão desses fazeres com, das rotinas escolares e da constituição de corporeidades nos sujeitos da escola<sup>27</sup>.

O desafio de uma história das práticas escolares é grande e o sucesso da empreitada sempre parcial. No entanto, aceitá-lo pode permitir entender as múltiplas maneiras de fazer a escola, constituídas social e historicamente. A atenção à dupla dimensão das práticas escolares — práticas culturais encenadas no interior de instituições escolares — nos remete a considerar a escola no âmbito das tensões (e reinvenções constantes) da cultura, bem como na trama da materialidade que impõe aos sujeitos corporeidades (e provoca rebeldias) com o intuito de operacionalizar os fazeres ordinários da escola.

### 3. A questão dos métodos de ensino na escola pública primária em São Paulo na primeira metade do século XIX

Com o intuito de perceber como estas questões podem ser operacionalizadas no estudo histórico da educação brasileira, proponho que nos debruçemos sobre a questão dos métodos de ensino na primeira metade do século XIX. O expediente visa acompanhar o momento inicial de conformação do sistema público de ensino no Brasil Independente, dedicando especial atenção aos processos desenrolados na

<sup>27</sup> Nesse contexto, os arquivos escolares têm assumido interesse para os historiadores da educação brasileiros, percebidos como celeiros de documentos sobre os fazeres ordinários da escola. Sobre a questão ver a publicação recente do dossiê Arquivos escolares: «DOSSI Arquivos escolares: desafios à prática e à pesquisa em História da Educação», *Revista Brasileira de História da Educação*, nr. 10 (2005), pp. 71-220, contendo artigos de Maria João Mogarro, Jacy Machado Barletta, Elizabeth Madureira Siqueira, Iomar Barbosa Zaia, Wagner Rodrigues Valente e Náilda Marinho da Costa Bonato (a íntegra dos textos está disponível em [www.sbhe.org.br](http://www.sbhe.org.br)). O dossiê exhibe parte das discussões realizadas no I Encontro de Arquivos Escolares e Museus Escolares, realizado pelo NIEPHE entre 26 e 28 de julho de 2005 na Universidade de São Paulo (maiores informações podem ser acessadas na página [www.usp.br/niephe](http://www.usp.br/niephe)).

Província de São Paulo. Para desenvolvê-lo, vou percorrer dois caminhos. Primeiramente, pretendo desenhar o campo das estratégias ou das prescrições de práticas. Tomarei como fontes legislação, relatórios de presidente de Província e inspetores e manuais pedagógicos. A seguir, almejo compreender como algumas práticas foram constituídas. Para tanto, irei me valer dos relatórios de inspetores e professores e dos Mapas de frequência de alunos elaborados pelos docentes. Infelizmente não disponho de exercícios feitos pelos alunos para alargar as análises.

A proposta visa compreender as diferentes acepções que a expressão método tomou no decorrer do século XIX no Brasil com indício dos problemas que a escola teve que enfrentar na sua constituição como instituição social. O procedimento pretende realçar os entraves enfrentados e as soluções propostas de forma a permitir o funcionamento institucional; deseja, ainda, colocar em evidências as constantes negociações realizadas entre a escola e outras instâncias da sociedade. E, desta forma, desenhar os contornos da cultura escolar primária no período. Ambiciona, por fim, vislumbrar como os sujeitos escolares, neste caso, os professores fizeram uso do arsenal prescritivo de que dispunham e de sua própria experiência, ou do que comumente se considera como bom senso, na criação das práticas escolares.

É preciso atentar para o fato de que se a expressão método se manteve como válida durante todo o Oitocentos (e até os dias de hoje), galvanizando os esforços dos sujeitos da educação na organização dos fazeres escolares, seus significados foram sendo alterados pelo movimento de reinvenção por que passou a escola pública brasileira. Quatro acepções de métodos concorrem no período, sinalizando para tensões sofridas pela instituição no processo de escolarização do social e da cultura, tanto no que se configuraram como estratégias para superação de impasses; como no que se constituíram como resistências impetradas pelos sujeitos escolares às imposições do poder em sua faina cotidiana.

Referem-se à variada representação de método existente na documentação oitocentista. Quando se observam os relatórios de professores e inspetores, os manuais pedagógicos e a legislação, percebe-se que método pode se referir a «forma» de agrupamento dos alunos na sala de aula, a «critério» de organização de conteúdos a serem explorados, a «modo» de transmissão de conhecimentos ou a «sistema» de progressão dos alunos na aprendizagem dos saberes escolares. As quatro acepções se conjungam na implementação do fazer da aula. Trabalhando com alunos em diferentes níveis de aprendizagem para os diversos conteúdos em uma mesma turma, os professores eram instados a encontrar fórmulas de organização do espaço da sala que lhes permitissem identificar rapidamente os saberes a ensinar para cada agrupamento de estudantes, constituir uma ordenação dos conteúdos que almejavam ensinar, definir as atividades a serem realizadas e estabelecer parâmetros de avaliação dos alunos.

A preocupação resultava do exercício prático da docência, mas se inscrevia também na norma legal. A primeira lei educacional do Brasil Independente, promulgada em 1827, indicava como obrigatório o uso do método mútuo. O artigo 4º. determinava que «as escolas serão do ensino mútuo nas capitais das províncias; e serão também nas cidades, vilas e lugares populosos delas, em que for possível estabelecerem-se»<sup>28</sup>. Sete anos após, o governo central publicava um Ato Adicional à

<sup>28</sup> TAMBARA, E. e ARRIADA, E.: *Coletânea de Leis sobre o ensino primário e secundário no período imperial brasileiro*, Pelotas, Seiva, 2005, p. 24.

Constituição de 1824, conhecido pela historiografia como Ato de 1834 que, no que tange à educação, delegava às Províncias a responsabilidade, entre outras, de organização de seu sistema de ensino elementar e de formação para o magistério. A partir de então, a legislação estabelecida na Corte servia apenas de modelo para as leis provinciais.

Diante da nova determinação legal, as Províncias foram instadas a constituir seu próprio aparato legislativo, o que envolvia não apenas a elaboração leis, mas a fiscalização de seu cumprimento. No caso de São Paulo, a primeira Lei de Instrução Pública foi promulgada no ano de 1846. No entanto, desde a década de 1830, normas legais pontuais foram promulgadas. No que se refere a nosso objeto, o método mútuo, já em 1838, era sancionada a Lei de nr. 16 que concedia gratificação ao professor de ensino mútuo da Freguesia da Sé, firmava o compromisso do Estado em prover prédio adequado à instalação da escola e em contratar, com vencimentos, um monitor para auxílio do docente na implementação do Sistema Lancaster (esta última disposição foi revogada em 1841).

A preocupação evidenciada por Bernardo José Pinto Gavião Peixoto, então presidente da Província de São Paulo, em dotar a educação paulista de uma escola de ensino mútuo, seria reiterada em 1839, por Antonio Maria de Moura. Em seu relatório, o novo presidente provincial clamava não apenas pela criação de uma Escola Normal para formação de «mestres hábeis», como insista na conveniência em que fossem enviados à Europa «um certo número de jovens [para] aprender o sistema Lancaster [sic], ainda tão pouco conhecido e espalhado entre nós; sendo aliás as suas vantagens e superioridade geralmente reconhecidas»<sup>29</sup>.

A idéia se situava em um campo de concorrência de iniciativas similares. Aparentemente em 1820, um professor do Rio de Janeiro havia sido enviado para a França com o objetivo de estudar a possibilidade de aplicação do método mútuo no Brasil<sup>30</sup>. Em 1835, teria sido a vez da Província da Bahia realizar o mesmo intento<sup>31</sup>. No ano seguinte, havia partido Francisco de Assis Peregrino ao território francês com igual incumbência do governo de Minas Gerais<sup>32</sup>. Dessa viagem, que retornou em 1839, resultou um extenso relatório em que Peregrino, a partir de suas observações sobre a prática do ensino em Paris e das visitas que fez a escolas elementares em Ouro Preto propunha uma nova organização para o ensino em Minas Gerais, tomando por base o ensino simultâneo (e não o mútuo). Peregrino teve a oportunidade de testar suas idéias, ainda que por um curto período. De 1840 a 1842, quando veio a falecer, ele assumiu a direção da Escola Normal em Minas Gerais. Sua atuação indicia que além dos métodos individual e mútuo, circulavam no Brasil as propostas do ensino simultâneo.

Apesar dessa concorrência, na Província de São Paulo, o incitamento oficial ao uso do método mútuo continuava em voga em 1840. Manoel Machado Nunes, no

<sup>29</sup> MOACYR, Primitivo: *A instrução e as Províncias (1835-1889)*, São Paulo, Cia. Ed. Nacional, 1939, pp. 312-313.

<sup>30</sup> BASTOS, Maria Helena: «A instrução pública e o ensino mútuo no Brasil: uma história pouco conhecida (1808-1827)», *História da Educação*, Pelotas, UFPel, nr. 1 (abr. 1997), pp. 115-133 (p. 126).

<sup>31</sup> VILLELA, Heloísa: «O mestre-escola e a professora», in LOPES, Eliane *et al.* (orgs.): *500 anos de educação no Brasil*, Belo Horizonte, Autêntica, 2000, pp. 95-134 (pp. 104-105).

<sup>32</sup> FARIA FILHO, Luciano M.; CHAMON, Carla S. e ROSA, Walquiria: *Educação elementar. Minas Gerais na primeira metade do século XIX*, Belo Horizonte, EdUFMG, 2006, p. 77.

discurso que proferiu por ocasião da abertura da Assembléia Legislativa Provincial, quando asseverou, na qualidade de presidente de Província, a necessidade de uniformização do ensino, defendeu a organização de uma Escola Normal pelo método Lancasteriano, a proibição de provimento vitalício aos professores que não fossem examinados pelo método, bem como o oferecimento de vantagens pecuniárias aos docentes habilitados para exercerem o magistério pelo ensino mútuo<sup>33</sup>.

O interesse paulista, aliás, se coadunava ao empenho da Corte, no Rio de Janeiro. Pelo decreto de 11 de maio de 1839, o Estado Imperial determinava que se traduzisse e imprimisse um conjunto de conferências proferidas pelo Barão de Gérando na Escola Normal de Paris<sup>34</sup>. A obra saiu a lume em abril de 1839, como apêndice das Leis Gerais e Provinciais, sendo, portanto, enviada a todas as Províncias brasileiras. No Rio de Janeiro, ela chegou a ser distribuída aos professores públicos. Em tom de lições, De Gérando discorria sobre educação moral, intelectual, física e religiosa; sobre exercícios e atividades a serem implementados em aula, sobre como cultivar a atenção, imaginação e memória dos alunos, entre outros assuntos.

Mas, qual o alcance do ensino mútuo na Província de São Paulo? Quantas escolas ali existiam? Quantos alunos elas atendiam? No levantamento feito por D. P. Muller, em 1836, dentre as 34 escolas de meninos de primeiras letras existentes, apenas duas apareciam como de ensino mútuo<sup>35</sup>. De acordo com Maria Lúcia Hilsdorf<sup>36</sup>, professavam o método os professores João Damasceno Góis, que lecionou na primeira escola de primeiras letras da vila de São Paulo, entre 1824 e 1825; João Francisco dos Santos, que atuou no Seminário dos Educandos entre 1827 e 1830 e depois na Freguesia de Santa Ifigênia em 1831; Carlos José da Silva, que tomou o posto de Santos em 1831; Padre Bento José Pereira, professor da capital em 1840; Vicente José da Costa Cabral, que assumiu a Freguesia da Sé; além de Candido Justino de Assis, candidato à escola da cidade de Lorena em 1834; Agostinho José de Oliveira Machado e Daniel Augusto Machado, candidatos a duas escolas da capital.

Nos Mapas demonstrativos das escolas de primeiras letras da Província de São Paulo, anexados aos relatórios dos presidentes de Província, os números eram também pouco significativos. Em 1841, havia menção a apenas 5 escolas. Em 1842, entre as 65 cadeiras providas, apenas 6 foram registradas como de ensino mútuo. No ano seguinte, das 54 cadeiras providas, apenas três foram consideradas de ensino mútuo. Em 1845, reduziram-se a 2 cadeiras. A partir de 1846, a informação deixou de constar dos Mapas. Nesses Mapas, alguns nomes coincidiam com os enunciados por Hilsdorf. Outros eram acrescentados como Thomas Rufino de Jesus, João

<sup>33</sup> *Discurso recitado pelo ex.mo presidente, Manoel Machado Nunes no dia 7 de janeiro de 1840 por ocasião da abertura da Assembléia Legislativa Provincial*, São Paulo, Typ. de Costa Silveira, 1840.

<sup>34</sup> BASTOS, Maria Helena: «A formação de professores para o ensino mútuo no Brasil. O “Curso normal para professores de primeiras letras do Barão de Gérando (1839)”», *História da Educação*, Pelotas, UFPel, nr. 3 (abr. 1998), pp. 106-107.

<sup>35</sup> *Apud* HILSDORF (BARBANTI), Maria Lucia S.: «O ensino mútuo na província de São Paulo», in BASTOS, M. H. e FARIA FILHO, L. M.: *A escola elementar no século XIX*, Passo Fundo, Ediupf, 1999, pp. 197-216 (p. 213).

<sup>36</sup> *Idem*.

Baptista Brandão e Jacinto Heliodoro de Vasconcelos. Por meio dos Mapas também é possível acompanhar o progressivo abandono do método pelas escolas. Em 1841, a escola de Vicente Cabral já não era mais indicada como de ensino mútuo. Em 1843, aconteceu o mesmo com Carlos José da Silva, João Brandão e Jacinto de Vasconcelos. Em 1845, apenas Daniel e Agostinho Machado continuavam trabalhando com o ensino mútuo.

Quanto ao número de alunos atendidos, os registros dos Mapas apontavam que, em 1841 havia 427 alunos em escolas de ensino mútuo para um total de 2.375 inscritos na instrução primária; em 1842, eram 358 para 2.912; em 1843, 129 para 2.668. Mas é preciso suspeitar dessas estatísticas. Em 1853, Ildefonso Xavier Ferreira, inspetor de ensino da capital, em relatório ao Inspetor Geral da Instrução Pública da Província, Diogo de Mendonça Pinto, comentava acerca da frequência à escola de ensino mútuo do professor Antonio Augusto d'Araújo: «contém, conforme o mapa do professor 78 alunos. Mas na inspeção, a que procedi achei somente 20. Será crível que faltassem nesse dia 58?».

A ausência de informação sobre a existência de escolas de ensino mútuo nos Mapas a partir de 1846 coincidia com a publicação da Lei nr. 310, que regulava a instrução primária na Província de São Paulo e criava a Escola Normal. Não apenas não havia mais menção ao método mútuo ou Lancasteriano no corpo da lei, como do artigo dedicado às disciplinas a serem oferecidas na formação para o magistério, constava a orientação para estudo dos «diversos métodos e processos de ensino, sua aplicação e vantagens comparativas». Em ofício encaminhado pelo professor Manoel José Chaves, que atuou na Escola Normal entre 1846 e 1867, ao inspetor de Distrito, eram explicitados os métodos estudados:

Tenho ensinado todos os métodos próprios para a direção da instrução e educação da mocidade, e neste ensino emprego os tratados metodológicos mais célebres, servindo-me principalmente de alguma coisa do método Descartes que é obra recomendável para explicar esta matéria em geral, e depois trato dos métodos especiais de ensino, do singular, mútuo e simultâneo, mostrando as vantagens de uns e inconvenientes de outros<sup>37</sup>.

No mesmo ano, o Regulamento «Para a Comissão Inspetora das escolas de Primeiras Letras», indicava no seu art. 8º que os professores deveriam manter os alunos «empregados no estudo das diversas matérias do ensino, conforme seu grau de adiantamento, dividindo-os para isso em decúrias».

Apesar do silêncio sobre o ensino mútuo na legislação e nos relatórios dos presidentes de Província a partir de 1846, remissões ao uso do método continuaram presentes nos relatórios de professores e inspetores escolares nas décadas seguintes em São Paulo. Em dezembro de 1853, o já mencionado inspetor de ensino da capital, Ildefonso Xavier Ferreira, afirmava que o professor da escola localizada no bairro da Sé, Antonio Augusto d'Araújo, seguia «o método do ensino mútuo com imperfeição». No mesmo relatório, não havia qualquer comentário por parte do inspetor sobre o método adotado pelo professor Francisco Valadares de Toledo em sua escola. No entanto, examinando-se o relatório encaminhado

<sup>37</sup> *Apud* DIAS, Márcia H.: *Professores da escola Normal de São Paulo (1846-1890): a história não escrita*, São Paulo, Mestrado, FEUSP, 2002, p. 47.

por Francisco Valadares, no ano seguinte (1854) à inspetoria, encontramos a seguinte descrição de seus alunos: «Tenho 13 alunos de magistério, 6 regendo particularmente, 7 em exercício na aula desta Freguesia para mim aberta em agosto de 1847, pouco depois de sua criação».

O que significaria a afirmação de que Antonio d'Araújo seguia o método mútuo com imperfeição? O que considerava Toledo por alunos de magistério, posto que o professor era regente de uma escola de primeiras letras para o sexo masculino? Seriam monitores do método mútuo? Ou seriam auxiliares do método simultâneo? As respostas a estas perguntas não são óbvias.

No primeiro caso, é possível entrever na discussão sobre o «perfeito» uso do método, as lutas de representação acerca do que é ou o que deveria ser o ensino mútuo. O adjetivo revela interpretações díspares constituídas pelos sujeitos escolares, nas relações de saber e poder em que estavam submetidos. O que na ótica do inspetor poderia se evidenciar como imperfeito, na visão do professor poderia surgir como resultado positivo da sua experiência no magistério.

Para avaliar a questão, seria interessante voltar a atenção para os materiais utilizados por Antonio d'Araújo em sua aula. No relatório datado de 1852, o professor afirmava que sua escola dispunha dos seguintes móveis e utensílios: uma mesa de oito palmos com gaveta para o mestre; três cadeiras de palhinha envernizadas; quatro bancos de nove palmos cada um para assento dos meninos; um banco de quinze palmos com seis tubos para tinta; uma campainha; um tinteiro e um areieiro, ambos de chumbo; 11 pedras para escrever; quatro régua de madeira preta; cinco exemplares para leitura; 14 traslados de diferentes linhas; cinco catecismos de doutrina cristã por Montpellier; 10 canetas de latão para lápis de pedra; um maço de lápis de pedra; e três tabuadas.

Mesmo considerando que o professor regesse apenas 20 alunos, como constatou o inspetor Ildefonso Ferreira em sua visita à escola em 1853, e não 78 como informava o mestre em seu relatório, é possível perceber que a aula não possuía os materiais suficientes para a instrução. As classes de leitura deveriam congregiar apenas cinco alunos cada, posto que este era o número de exemplares e de catecismos disponíveis. Já as classes de escrita não podiam contar com mais de 10 alunos, uma vez que a escola possuía somente 11 lousas individuais (pizarras) e 10 canetas de latão para os lápis de pedra. A presença de apenas um areieiro e um tinteiro reduzia ainda mais o número de alunos para as classes iniciais e finais de escrita. É preciso lembrar que a escrita se fazia inicialmente nas caixas de areia, utilizando o aluno do dedo como instrumento. Depois passava-se a lousa, escrevendo-se com lápis de pedra. E por fim aprendia-se a usar a pena, a tinta e o papel.

O pequeno mobiliário indicava a distribuição dos alunos na sala de aula. Muito possivelmente o professor trabalhava com quatro classes, uma em cada banco utilizado para assento dos alunos. Talvez os 20 alunos formassem quatro grupos de cinco, o que permitia que enquanto um grupo lia os exemplares de leitura, outro aprendia o catecismo. O terceiro grupo estaria envolvido com a escrita a lápis e o quarto, a escrita a tinta, pois havia um único banco para os tubos de tinta.

Neste contexto, era muito difícil que o professor respeitasse as tabelas mandadas publicar em 1833, no Rio de Janeiro, pelo governo Imperial, que pretendiam regular o ensino nas classes do método mútuo. Apenas para se ter uma idéia, a tabela referente à leitura, discriminava 16 classes, que iam do reconhecimento do alfabeto, sílabas e palavras à leitura da Doutrina Cristã, da História do Brasil, das

artes da Civildade e da Geografia, indicando uma prática na qual confundiam-se o aprendizado da língua com a instrumentalização para acesso aos demais saberes escolares.

No caso do professor Araújo, entretanto, como de outros mestres que encaminharam seus relatórios à inspetoria, informando o estágio de adiantamento dos alunos, expediente necessário para recebimento dos salários, percebemos que a graduação do ensino da leitura passava das letras às sílabas de duas e três letras, às cartas de nomes (palavras) e à análise gramatical. O aprendizado da Doutrina Cristã não despontava como um estágio da leitura, mas como um estudo paralelo, indiciando que os alunos memorizavam mais do liam o catecismo. Nos Mapas encaminhados pelo professor Toledo, a graduação das classes de leitura era feita ainda de um outro modo. Dividia-se o ensino apenas entre impresso e manuscrito. As classes de Doutrina Cristã comportavam a aprendizagem do Pai Nosso, Ave-Maria, Mandamentos e Decálogo. As classes de escrita se dividiam entre letra cursiva ou bastarda. As classes de gramática remetiam apenas à sintaxe, enquanto as de aritmética indicavam o estudo de somar, diminuir, multiplicar, dividir, proporções, tabuada e números mistos. É preciso lembrar que, de acordo com a Lei de 1846, os professores paulistas deveriam ensinar além de leitura, escrita e princípios da moral cristã e da doutrina da religião do Estado, teoria e prática da aritmética até proporções inclusive, as noções mais gerais de geometria prática e gramática da língua nacional.

Para a compreensão das práticas instaladas na escola elementar Oitocentista em São Paulo, ainda é interessante considerar o que seriam os alunos regentes mencionados pelo professor Toledo. No que concerne à organização da classe, como vimos anteriormente, dois outros métodos concorriam em meados do século XIX com o ensino mútuo: o individual e o simultâneo. No primeiro, cada aluno seguia um roteiro próprio de aprendizagem estabelecido pelo mestre. No segundo, resíduo das escolas francesas de Jean Baptiste de La Salle surgidas no século XVIII, o professor regia grupos de alunos no mesmo nível de conhecimento com a ajuda de auxiliares. Estaria o professor Francisco Valadares de Toledo fazendo uso do método simultâneo?

Mas, ainda uma terceira hipótese pode ser levantada. Associando os métodos individual, mútuo e simultâneo, ou apenas dois destes três métodos, vários docentes no Oitocentos brasileiro inventaram um quarto método: o ensino misto. Reunia as vantagens da graduação dos conhecimentos e da organização dos alunos em classes características do ensino mútuo e simultâneo, sendo empregadas de acordo com as necessidades do funcionamento da classe e em consonância à experiência docente. Seria esta a interpretação que os professores deram ao sistema de decúrias indicado pelo Regulamento? Ou, invertendo a perspectiva, seria a proposta de decúrias o reconhecimento da pluralidade de métodos utilizados nas escolas elementares paulistas do período? Corrobora a interpretação a afirmação do inspetor Ildefonso Xavier Ferreira em seu relatório de 1853: «causava lástima ver que cada professor ensinava como bem lhe parecia».

A constatação impelia o inspetor a aconselhar a elaboração de reformas educativas que determinassem «um método uniforme» para as escolas de primeiras letras. Reconhecia que a maleabilidade com que os professores organizavam os alunos e os saberes em classe derivava de sua grande autonomia. E, para minimizá-la, clamava que fossem contratados mais inspetores de Distrito, de forma a

controlar o andamento das aulas e auxiliar o trabalho dos mestres. Mas, o que poderia significar uniformização de métodos depois instalação da Escola Normal e da exigência de ensinar os diversos métodos de ensino? Talvez aqui emergisse a recusa do inspetor em reconhecer o método misto como um método válido de ensino para a instrução primária na Província.

Além «forma» de agrupamento dos alunos na sala de aula, individual ou em classes; do «modo» de transmissão de conhecimentos, relação entre mestre e aluno ou relação entre mestre, aluno e monitor; e de «critério» de organização de conteúdos a serem explorados, estabelecendo sua graduação; método na primeira metade do Oitocentos brasileiro também significava «sistema» de progressão dos alunos na aprendizagem dos saberes escolares. À graduação dos saberes em classes, os mestres associavam um outro sistema de referência que visava avaliar a «qualidade» do aprendizado. Por exemplo, no que tange ao aprendizado da leitura, os alunos poderiam ler «pouco», «sofrível», «quase nada» ou «melhor».

O procedimento dos professores paulistas não divergia do adotado por mestres de outras Províncias brasileiras. Em Mato Grosso, para o mesmo período, esta dupla vertente de graduação também emergia na escrituração docente, combinando atributos como «não prontos», «prontos», «quase prontos» ou «pouco adiantados» a indicações de conteúdo como ABC, sílabas, cartas, cartas de nomes e textos<sup>38</sup>. Apesar de que só muito recentemente a historiografia brasileira tem atentado para a proficuidade dos registros feitos nos Mapas de professores para o estudo das práticas escolares e que muito ainda há para investigar, não deixa de ser instigante considerar estas semelhanças como índices de expedientes partilhados pelos mestres em seu fazer cotidiano.

Quando implantado, o método mútuo visava a racionalização dos recursos concedidos à educação elementar. Tinha sido atraente ao Estado a proposta de escolarizar o maior número de crianças com o menor contingente de professores, propalada pelos criadores do ensino mútuo, Lancaster e Bell. Inspirado na seriação da atividade produtiva introduzida pela revolução industrial, o método pretendia satisfazer às aspirações educacionais da época de expandir a educação popular com otimização no dispêndio de recursos. Distribuídos em grupos (classes) de acordo com o estágio de aprendizagem em cada conteúdo, os alunos deveriam ser instruídos pelos mestres com auxílio de monitores. A combinação entre graduação do ensino e auxílio de monitores é o que tornava o ensino eficiente. De acordo com os educadores do período, pelo ensino mútuo um único professor era capaz de instruir até 1000 alunos e o tempo necessário à alfabetização era reduzido de 5 anos (método individual) para 1 ano e meio<sup>39</sup>.

As razões para o desencanto com o método em São Paulo nos anos 1840 expressavam as condições materiais do sistema educativo, como a inexistência de espaços adequados à instalação das classes e a falta de materiais escolares, seguidamente denunciadas pelos mestres. No discurso oficial, remetiam também ao baixo número de alunos atendidos e à escassa formação dos professores para exercício do

<sup>38</sup> XAVIER, Ana Paula: *A leitura e a escrita na cultura escolar primária de Mato Grosso (1837-1889)*, Cuiabá, Mestrado, UFMT, 2006.

<sup>39</sup> HILSDORF (BARBANTI), Maria Lucia S.: «O ensino mútuo na província de São Paulo», in BAS-TOS, M. H. e FARIA FILHO, L. M.: *A escola elementar no século XIX*, Passo Fundo, Edupf, 1999, pp. 197-216 (p. 198).



método. No entanto, há que se colocar sob suspeita esta última explicação. Maria Lúcia Hilsdorf<sup>40</sup>, ao analisar os constantes pedidos de material encaminhados pelos docentes aos presidentes de Província afirma que as solicitações não eram «fórmulas convencionais» e sugeriam que os mestres «conheciam como funcionava o método e o que fazer para aplicá-lo». A percepção era aguçada pela insistência com que os professores recorriam ao Almojarifado público para complementar o material enviado, inclusive tendo alguns docentes, como João Francisco dos Santos, a iniciativa de comprar eles mesmos os materiais necessários ao bom andamento da aula.

Além disso, há que se perscrutar ainda outras razões. Novamente, é necessário concordar com Maria Lucia Hilsdorf<sup>41</sup>, quando ela afirma que

a escola do ensino mútuo não [era] ainda uma verdadeira escola. Não [era] obrigatória, não esta[va] ainda inteiramente separada do mundo, pois, mesmo com a rígida e particular repartição do seu tempo-espço, permit[ia] e solicita[va] dos professores e dos alunos, além do seu saber pedagógico, iniciativas pessoais e o saber-fazer, práticas de educação e ensino por troca e relações face a face muito próximas do padrão oralizado da sociedade paulista.

Não apenas a escola funcionava na casa do professor, entrelaçando as esferas do público e do privado, como se constituía em uma sociedade escravocrata, com altíssimos níveis de analfabetismo, em que o acesso à escolarização elementar se fazia por pequena parte das camadas populares e, em geral, por indivíduos livres (ainda que se localizem consultas sobre a possibilidade de matrículas de negros libertos e que se encontre o registro de um escravo matriculado em 1841 em escola pública na documentação). Apenas para se ter uma idéia, o primeiro censo, realizado no Brasil em 1872, contabilizava uma população escrava de 1,2 milhão para uma população estimada em 9.930.478 habitantes, alertando, entretanto, para o fato de que metade da população livre era considerada «de cor». Registrava, ainda, que 84% da população era analfabeta<sup>42</sup>.

Nessa sociedade, as «virtudes» da revolução industrial ainda se faziam distantes e os primados de uma relação mediatizada pelos sinais e pelas recompensas, como era indicado no método mútuo, uma quimera. Os castigos corporais eram práticas correntes no trato com a escravaria e tolerados na escola «quando as penas morais forem ineficazes»<sup>43</sup>. Estas afirmações, entretanto, não implicam dizer que na Província de São Paulo as primeiras décadas do século XIX não fossem o tempo da modernidade liberal. Mas é preciso ter em conta que este liberalismo convivia, sem contradição, com o regime escravocrata.

Na concorrência de representações de método na primeira metade do século XIX, podem ser percebidas significativas alterações na cultura escolar primária brasileira.

<sup>40</sup> HILSDORF (BARBANTI), Maria Lucia S.: *op. cit.*, pp. 209-210.

<sup>41</sup> HILSDORF (BARBANTI), Maria Lucia S.: «Cultura escola/Cultura oral em São Paulo (1820-1860)», in VIDAL, D. G. e HILSDORF, M. L.: *Brasil 500 anos: tópicos em História da Educação*, São Paulo, EDUSP, 2001, pp. 67-96 (p. 75).

<sup>42</sup> SCHWARCZ, Lília Moritz: *As barbas do Imperador. D. Pedro II, um monarca nos trópicos*, São Paulo, Companhia das Letras, 1998.

<sup>43</sup> *Coleção de Leis da Província de São Paulo*. Lei nr. 35, de 1836.

A primeira, de caráter social, implicou na valorização de um novo sujeito social: o professor público. A despeito da categoria ter surgido com as reformas pombalinas em 1759, o debate em torno dos métodos e o fato de seu conhecimento ter se tornado condição de contratação docente ou promoção na carreira concorreram, assim como a criação da Escola Normal, para conferir uma especificidade ao exercício profissional docente.

A segunda alteração, de cunho cultural, estruturou-se na relação entre cultura escrita e cultura oral, afirmando o prestígio da escrita, a partir da paulatina escolarização do social. Atuou no sentido de progressivamente afastar o espaço doméstico do público, ainda que esta divisão não tenha se operado no período em tela. No ciclo de hibridações exercidas pelos sujeitos escolares, agiu na direção de que práticas discretas de escolarização alcançassem representações de práticas hegemônicas, auxiliando a consolidar a representação da singularidade do espaço escolar e do exercício docente.

A terceira alteração da cultura escolar, totalmente inusitada e de caráter puramente escolar e operatório, incitou à criação do método misto, reunindo as vantagens dos métodos individual, mútuo e simultâneo e traduzindo os modos como os professores lidaram com o arsenal estratégico do poder, constituindo táticas de subversão enraizadas na prática docente.

### Comentários finais

Conduzir um estudo que tome a escola e, no caso deste artigo, a escola pública primária como objeto de investigação e se sensibilize pela análise das práticas escolares enquanto práticas culturais, impõe um duplo investimento. Por um lado, ocupar-se do mapeamento dos lugares de poder constituídos, inventariando estratégias. Por outro, conferir atenção às ações dos indivíduos, nas relações que estabelecem com os objetos culturais que circulam no interior das escolas, esmiuçando astúcias e atentando para a formalidade das práticas. Nos dois procedimentos é necessário ter clareza de que os sujeitos encarnam representações que se produzem nas situações concretas do fazer ordinário da escola. Nesse percurso, o cuidado para com as permanências e o interesse frente às mudanças permitem reconhecer o intramuros da escola como permeado por conflito e (re)construção constante.

O olhar sobre as continuidades torna-se, assim, importante, mas insuficiente para recobrir a dinâmica do cotidiano e articular simbolicamente todas as ações humanas. A atenção ao câmbio amplia o enfoque sobre o universo escolar e absorve as práticas escolares como categorias de análise. Tal operação, entretanto, só é possível se se colocar sob suspeita a noção de escola como uma realidade conhecida.

Atravessada pela cultura da sociedade e produtora de uma cultura original que se desfolha sobre o social, a escola, por ser freqüentada por um conjunto cada vez maior de pessoas, tem se tornado mais e mais invisível, o que a torna palco de interpretações que acentuam sua distância ou incongruência em relação aos saberes técnicos ou às leis e reformas educativas. Cumpre compreender seu funcionamento interno, a operacionalização das práticas escolares, no intercâmbio com a

sociedade e a história e no entendimento de que os saberes técnicos e as reformas educativas são, eles também, constituídos no jogo das representações concorrentes sobre o que é a escola e como deve atuar.

Cabe perguntar, então, que representações de escola e de seus sujeitos, praticadas pelos diferentes grupos sociais, e aqui é preciso pensar nas múltiplas e cambiantes composições desses grupos, estão em litígio quando se elaboram, se impõem e se resistem às reformas educativas? Quais as resistências operadas e as apropriações efetuadas pelos diversos sujeitos escolares das imposições do espaço nas instâncias do tempo? E o que essa luta nos revela acerca dos vários significados sociais da escola e acerca das práticas escolares?